

# La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo

Por Paula Morabes

Licenciada en Comunicación Social y doctoranda en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En esta misma unidad académica, es profesora regular del seminario “Investigación en Comunicación y Educación”, profesora Adjunta de la materia “Comunicación y Educación”, codirectora de proyectos de investigación acreditados en el Programa Nacional de Incentivos y coordinadora de Proyectos de Extensión en el Centro de Comunicación y Educación.

1 Jorge Huergo (2000) sostiene que al proponer “sustituir la cópula ‘y’ de Comunicación ‘y’ Educación, por la barra ‘/’ (a la manera de Schmucler, 1984), lo que tenemos como propósito es significar: a) la recuperación de procesos, b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos y c) la propuesta de algunas

Desde la perspectiva que se propone en este artículo, investigar en comunicación/educación supone pensar a las problemáticas presentes en el territorio de Comunicación y Educación a partir de una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso sólo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados. Busca así poner en evidencia el sentido político-ideológico presente en nuestras prácticas de investigación.

Pensar la producción de conocimientos en espacios académicos no sólo remite sino que también reclama invariablemente la reflexión respecto de las coordenadas epistemológicas, teóricas y estrategias metodológicas en las cuales desarrollamos nuestro trabajo. Si esta afirmación es cierta en aquellos espacios disciplinares con mayor tradición en el interior de las ciencias sociales, lo es más aún en un territorio en el cual la investigación está apenas comenzando a andar.

Es a partir de algunos de los anclajes que promueven las tres coordenadas mencionadas, que situamos de un modo particular a la investigación en comunicación/educación<sup>1</sup> y su lugar en el campo. En este sentido, el vínculo comunicación y educación, pensado como articulación transdisciplinar desde la mirada de la comunicación/cultura<sup>2</sup>, posibilita en la investigación en este territorio, al menos, tres cuestiones:

- *Ensanchar el horizonte de los problemas sociales tradicionalmente estudiados por la comunicación y la educación.*

Punto de partida importante para acercar los recorridos paralelos –o divorciados en algunos momentos– de la investigación y la intervención en el campo (Huergo, 2004). En primer término, al considerar la producción de conocimientos a partir de y en las prácticas sociales de los sujetos; en segundo lugar, en función de permitirnos pensar a la comunicación/cultura más allá de, y al mismo tiempo atravesando, los productos u objetos culturales y tecnológicos. Esto en un proceso de desnaturalización de la mirada teórica, especialmente de la que traemos como comunicadores.

- *Asumir las tensiones, inestabilidades y retos en la investigación, que la propia in-definición del territorio de comunicación/educación “provoca”, en los múltiples sentidos que tiene esta expresión.*

La articulación desde una mirada transversal, desde la comunicación/cultura, reclama abrir la mirada epistemológica hacia perspectivas teóricas que nos permitan comprender mejor el modo en que producimos el conocimiento en este espacio. Esto es, una aproximación a visiones que dentro de la epistemología de la ciencia nos permitan una mejor y mayor capacidad de comprensión para movernos en la complejidad de un territorio con fronteras porosa y en el cual, además, la gran tradición en trayectorias de intervención nos sitúa ante un modo de producción de conocimientos que orada la tradicional división en “aspectos internos” y “externos de la ciencia”, y coloca la problemática del poder y la ideología como ineludibles.

- *Desafiar la instrumentalidad y la falsa dicotomía teoría-práctica en los procesos de investigación e intervención, otras de las problemáticas visibles en el campo de Comunicación/Educación.*

Si bien todos conocemos las limitaciones de estas visiones, no es menos cierto que no siempre asumimos las implicancias al momento de pensar

nuestras estrategias, métodos y técnicas en la investigación.

Es desde aquí que propongo trazar algunas primeras líneas de trabajo iniciadas en las investigaciones e identificar problemáticas claves para mirarlos en la investigación en comunicación/educación. Para comenzar este recorrido, entonces, es necesario tener en cuenta algunas características que han marcado la investigación académica en su relación con la intervención en Comunicación y Educación, y a partir de las cuales he construido lo que entiendo como algunas de las problemáticas del campo.

La investigación académica en Comunicación y Educación surge en los últimos años en la intersección de dos disciplinas –la comunicación y la educación– cuya vinculación se había dado fundamentalmente en las décadas del 60 y 70 a partir de una amplia y fuerte tradición de trayectorias prácticas de intervención social en América Latina, en espacios generalmente no académicos o con escasa relación con la academia. Como propone Jorge Huergo (1999), las trayectorias prácticas de intervención con estrategias de comunicación y educación pueden ser consideradas en su topografía del campo de Comunicación y Educación en tanto marcas o hitos que permiten recorrer el territorio. Estas trayectorias, que para el autor surgen “en el interjuego entre tradiciones estratégicas y representaciones”<sup>3</sup> y “abarcan modos de intervención a través de estrategias educativo-comunicacionales”, son también mencionadas como *comunicación educativa* (en algunas oportunidades por Jesús Martín Barbero), *educomunicación* (como las denomina Mario Kaplún) y *Educación en Comunicación* (en otras ocasiones por Barbero, Castillo o Huergo)<sup>4</sup>.

La investigación académica en Comunicación y Educación, especialmente en nuestro país, ha sido fuertemente interpelada por su excesiva tendencia al “teoricismo” y a los interrogantes surgidos del escritorio, antes que de los problemas y preguntas

de los diferentes actores sociales, y cuestionada también, por su escaso compromiso en la acción con las problemáticas de dichos actores (Huergo, 2004).

A mediados de los ochenta, las urgencias prácticas –motivadas por la fuerte sensación de crisis social, política y cultural que atravesaba la Argentina y América Latina– y un contexto político-cultural propicio, aceleraron la necesidad de ampliación del espacio académico de investigación y reflexión, y algunos intentos de superación de esta situación. Promediando los noventa, y en el contexto de un crecimiento –numérico en principio– de la investigación en comunicación, y en el marco de un fortalecimiento de la institucionalización de las “carreteras” de comunicación, vemos como “comunicación y educación” se “aloja” preponderantemente en esos espacios académicos o en vinculación con ellos.

No obstante, a fines de los noventa, interpeladas por un territorio desordenado, con una fuerte trayectoria en la intervención y con interlocutores con origen en “otras disciplinas” o ámbitos profesionales (como pedagogos, docentes, psicólogos), se hacen más evidentes y se vuelven “problemáticas” las potencialidades y limitaciones de las diferentes perspectivas teóricas en comunicación. Así, con la agudización de la recesión económica y la exclusión social, y con mayor fuerza a partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001 –en particular en los centros urbanos–, algunos agrupamientos relacionados con estas trayectorias iniciaron trabajos conjuntos con asambleas barriales, fábricas recuperadas y organizaciones de desocupados, donde la formación o “capacitación” desde una perspectiva crítica se constituyó en uno de los ejes más importantes<sup>5</sup>. Fue de este modo como la larga tradición de vinculación entre la comunicación y la educación a partir de trayectorias prácticas con un fuerte eje en la intervención desplazó históricamente el desarrollo de la investigación académica.

bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario”.

2 Schmucler es quien va a proponer expresar la tensión entre comunicación y cultura a partir de reemplazar el nexa “y”, que sólo daría cuenta de la separación, por la barra “/” que permite dar cuenta del proceso y la tensión no resuelta, sin subsumir una a la otra.

3 A lo largo del libro, Huergo (2005) va a recorrer algunos de los hitos de esta relación entre tradiciones teóricas, representaciones y trayectorias prácticas en el campo de comunicación/educación en América Latina.

4 Existe una gran cantidad de redes y OSC vinculadas a la intervención en problemáticas de comunicación y educación. Se relacionan, en su gran mayoría, con la llamada “comunicación alternativa” en organizaciones sociales como el INCUPO (Instituto de Cultura Popular, fundado en 1970), a ALER, (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica), y también vinculados en Argentina a la Iglesia Católica, como en el caso del Centro Nueva Tierra o del Centro de Comunicación Educativa La Crujía, o a organizaciones indígenas, entre muchos otros.

5 Con diferentes niveles de organización y trabajo, algunos de estos emprendimientos continúan en la actualidad.

Por su parte, las trayectorias prácticas de intervención social de comunicación y educación se constituyen para el campo académico y no académico de comunicación y educación como una de sus mayores fortalezas en la medida que posibilitan un importante acercamiento al terreno social. Pero, al mismo tiempo, en muchas ocasiones constituyen también su mayor obstáculo al momento de reflexionar en torno a los problemas de investigación que se plantean en función de dichas prácticas, principalmente producto del imaginario existente respecto de las posibilidades de la acción social de la comunicación como supuesta herramienta transparente de solución de conflictos.

Pese a esta permanente tensión entre trayectorias prácticas de intervención en comunicación y educación, institución de un campo de investigación académica y perspectivas comunicacionales está aún en ciernes la sistematización e indagación de esta articulación en Argentina. Existen por supuesto algunas y muy valiosas aproximaciones en nuestro país y en América Latina de trabajos de recopilación de parte de investigaciones en el área y por otro lado reflexiones académicas respecto de la investigación, así como algunas sistematizaciones de experiencias respecto de las prácticas de intervención, aunque todavía de modo escaso y fragmentario. Y, se está apenas iniciando la articulación entre estas trayectorias de intervención y los trabajos de investigación que efectivamente se están realizando desde la perspectiva comunicacional en la que nos situamos. Esta situación nos coloca ante algunas cuestiones que es importante resaltar:

1- En primer lugar, la necesidad de pensar en términos de transversalidad el campo de Comunicación y Educación, entendida como ese “enfoque específico que no trabaja desde lo interdisciplinario ni pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico sino que reconoce la pertinencia de una mirada que orada las fronteras disciplinares” y “trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de

vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas” (Da Porta, 2004). Sería -y de hecho lo ha sido- poco conducente “tironear” tercamente desde miradas disciplinares escindidas. En esta línea es que los estudios desde la comunicación/cultura nos permiten pensar, antes que partiendo *de las disciplinas* particulares, *desde las problemáticas* de los sujetos histórica y culturalmente situados.

2- Una segunda cuestión se relaciona con el vínculo entre comunicación y educación. Esta relación ha sido y puede ser pensada de diversos modos (como elementos equivalentes, opuestos o complementarios) y al pensarla como articulación asumimos lo que han sostenido Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, al definir la articulación como “cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora”. Es desde aquí que sostenemos que en los espacios en donde se vincula “lo comunicacional” y “lo educativo” las identidades que ponen en juego esta relación se ven modificadas. Y no se trata sólo de ver si la relación efectivamente emerge de este modo sino, fundamentalmente, de “hacerla” emerger con y en nuestras propias perspectivas en las prácticas de investigación.

3- En estas tensiones que se plantean al pensar en términos de transdisciplina y de articulación se funda la necesidad de “tomar distancia” y desnaturalizar nuestro propio espacio. Esto es, asumidas estas cuestiones, un tercer aspecto es, desde el lugar que nos toca como comunicadores, trabajar estas tensiones que recorren permanentemente el campo y reclaman una redefinición de elementos claves de las miradas comunicacionales. Es probable que así podamos contribuir a dar cuenta y ampliar las problemáticas sociales y culturales que debieran involucrarse en esta área de conocimientos. Una vez más los elementos internos y externos que implica las producción de saberes parecen desdibujarse en una tensa frontera.

El proceso de “extrañamiento” si se quiere en un sentido antropológico que se propone respecto de la investigación en el campo se sustenta en dos sentidos: por un lado, desde las perspectivas comunicacionales intentado “desnaturalizar” lo comunicacional, a efectos de hacer explícita una posición particular; por otro, en el reconocimiento de las consecuencias que esta posición teórico-ideológica tiene en la identificación de las problemáticas epistemológicas, teóricas y temáticas del campo de Comunicación y Educación.

### La “mirada comunicacional”

El proceso de “desnaturalizar” –en los términos que plantea Bourdieu (1976)– las perspectivas teóricas y el modo en que se pone en juego la mirada comunicacional, tiene una relevancia especial para poder analizar el campo de conocimientos en Comunicación/ Educación, por las siguientes cuestiones:

- por las particularidades de su constitución histórica
- por su conformación mayoritaria como campo académico en las carreras de comunicación
- por su necesidad de construirse en la transversalidad.

Antes que –o no solamente– por un sentido de búsqueda de consistencia interna en términos teórico-metodológicos.

La perspectiva o mirada comunicacional pensada como el modo en que se definen y articulan:

- Los distintos ejes conceptuales que históricamente han definido de diversos modos los elementos que componen lo comunicacional. Ya se trate de su definición en las teorías informacionales como “emisor/mensaje/canal/código/receptor” y sus derivaciones actuales; ya sea su comprensión como “producción” o “construcción” de sentidos, sus antecedentes y derivaciones en las diversas teorías del sujeto y del discurso social<sup>6</sup>.

- El modo en que se ve la relación medios masivos-sociedad, uno de los ejes temáticos recurrentes en la discusión del campo.

La perspectiva comunicacional implica, entonces, un modo de situarse en el territorio de Comunicación y Educación, y ambos aspectos conllevan la consideración de diferentes referentes, el abordaje y la construcción de distintas problemáticas, así como disímiles estrategias y tácticas metodológicas en la investigación en Comunicación/Educación.

Ahora bien, ¿por qué la elección de la expresión/concepto “mirada o perspectiva en comunicación” para mencionar el lugar teórico comunicacional, y no simplemente el de “teorías”? En principio, y tal como he afirmado en alguna oportunidad<sup>7</sup>, remite a la necesidad de establecer que en lo que a comunicación refiere no está saldada la cuestión respecto a que si aquello que suele englobarse en los clásicos del campo como “teorías de la comunicación” son efectivamente “teorías” con las implicancias epistémicas en tanto cuerpo autónomo y sistemático de reflexiones.

Para hacer referencia a estas “perspectivas” podríamos considerar el concepto de “paradigma”. Sin embargo, parece no ser del todo apropiada para dirimir la cuestión tan luego en el campo por demás inestable de la comunicación. La ya clásica discusión respecto a la existencia de paradigmas en las ciencias sociales, al menos tal como los propone Thomas Kuhn (1962, 1969), y el debate respecto de su estatuto de disciplinas pre-paradigmáticas o a-paradigmáticas tal como propone Roberto Follari (2000), justifica, si no descartar, al menos dejar en suspenso el concepto de paradigma.

No obstante, el término, si bien puede ser útil como referencia –en particular en cuanto a la consideración de una “matriz disciplinar”–, no aportaría precisión en el desarrollo de nuestros trabajos en comunicación, dado que se trata de un espacio disciplinar en el que justamente la falta de consenso en las perspectivas teóricas (aspecto no

6 Las diferentes visiones y perspectivas en los estudios de comunicación sobre estos tópicos pueden recorrerse, entre otras publicaciones y con distintos énfasis, en los siguientes trabajos del campo: Mattelart, A. y M. (1997), Wolf, M. (1987), Rivera, J. (1987), Orozco Gómez, G. (2000), BARBERO, J.M. De los medios a las mediaciones, op.cit.; Schmucler, H. (1997), Entel, A. (1994), Ford, A. (1994) y, específicamente en referencia a los estudios de la recepción, Saintout, F. (1998).

7 Véase al respecto el número 29 de la revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

menor al referirnos a paradigma) es uno de los nudos problemáticos.

Las perspectivas teóricas de la comunicación, en particular, si bien surgen en un determinado momento histórico, que incide en las características de cada una de ellas, coexisten de modo más o menos explícito en las investigaciones muchos de sus conceptos o presupuestos, y, en algunas ocasiones asumiendo desde perspectivas diferentes a los elementos que intervienen en el proceso comunicacional<sup>8</sup>. De este modo, vemos que en el desarrollo de las investigaciones en comunicación/educación falta aún abordar las consecuencias que supone en la construcción de los objetos de estudio, en las metodologías y en las técnicas las implicancias de situar a la comunicación como producción social de sentidos y significados, es decir, como materialización social del sentido<sup>9</sup>.

A esta situación, respecto de su estatuto epistemológico, propia de las ciencias sociales en general, se suma que al situarnos en Comunicación/Educación en una perspectiva de articulación transversal el concepto de “teoría”, en su sentido más fuerte, nos acerca demasiado riesgosamente a lo “disciplinar”. Por lo tanto, para trabajar lo comunicacional como un modo de construcción de objeto de estudios en las investigaciones optamos por enunciarlo como “perspectiva” o “mirada” comunicacional para favorecer este proceso de desnaturalización y complejización de nuestros objetos de estudio.

Reconocer y explicitar estas perspectivas busca establecer –siguiendo a Bourdieu (1993)– un movimiento para pensar a lo “concreto” en términos de cada vez mayores niveles de abstracción y complejidad. Digamos, parafraseando al mismo Bourdieu en su crítica a la sociología espontánea, salir de la “comunicación espontánea”. Para poder ingresar en nuestras investigaciones el movimiento que implica “desplazarse de los sujetos y sus prácticas, sus discursos, a las dimensiones estructurales, y de allí nuevamente a las prácticas: sentido y fuerza. Incorporar

el conflicto en el territorio de las significaciones: la politicidad de la comunicación” (Saintout, 2003). Es precisamente esta posición la que nos ubica de modo particular ante las problemáticas sociales que abordamos desde comunicación y educación.

Uno de los mayores inconvenientes para pensar la relación en general y la investigación en particular en comunicación/educación –tanto en la instituciones educativas como en las organizaciones sociales– es el hecho de pensar lo “comunicacional” como transparente, ajeno a lo conflictivo y evidente. Nos parece “evidente” que en tal o cual espacio “hay”, “no hay” o “puede haber” comunicación. Caemos así involuntariamente en el “olvido” de aquello que hemos construido como lugar conceptual nosotros mismos: la idea de comunicación. En términos marxistas clásicos, diríamos que estamos convirtiendo a la comunicación en un “fetiche”.

En este sentido, pretender una mirada “natural” o ingenua, aún de lo aparentemente más evidente, no es más que estar, como plantea Stuart Hall (Curran, Morley y Walkerdine, 1998), en el “grado máximo de la ideología”, aquel en que se ha naturalizado la construcción de lo real. Y, por supuesto que los investigadores menos que nadie estamos exentos de esta cuestión. Pero como contrapeso a esta especie de “olvido” en el que solemos caer, en los estudios de la comunicación también encontramos ciertas particularidades que nos brindan elementos para pensar desde otro lugar, en especial debido a que el fuerte peso de lo “simbólico” como categoría ineludible para pensar a los medios masivos –referentes privilegiados de los estudios de comunicación en sus comienzos y aún hoy– tempranamente puso de relieve las discusiones y reflexiones respecto a los conceptos más básicos de las ciencias sociales.

También en los estudios de comunicación –tal como plantean Jensen y Jankowski (1998)– hubo que volver a pensar en otros términos al sujeto, al discurso, a la ideología y a la cultura. El modo en

8 En diferentes trabajos, María Immacolata Vasallo de López (2003) marca esta dificultad en la investigación en comunicación y la necesidad de abordarla.

9 Y, por ejemplo, recuperar aspectos de la semiótica pragmática.

Las implicancias que esto tiene en términos de una investigación implica, por ejemplo, poner en suspenso las perspectivas binarias respecto de la definición de signo, como “significante/significado”, al estudiar las representaciones sociales. Sabemos que para el mismo Saussure el problema del “uso de la lengua”, “del habla” y agreggo, por tanto del “sentido”, en términos sociales, tal como solemos pensarlo desde la comunicación, ingresa en un campo de reflexiones delimitado y que es postulado como una nueva área de conocimientos sobre el uso de los signos en la sociedad.

que se comprenden estas categorías resulta fundamental para pensar qué es lo “real” al construir un objeto de estudio, y por ende cómo construir al referente y qué considerar como problemas para abordar en el campo; aspectos ineludibles cuando pensamos qué es lo que “se pone en común” y con qué objetivos lo hacemos.

Es en esta relación entre discurso, ideología y cultura que ha anclado gran parte de los estudios de la comunicación. En este sentido, debemos señalar que las teorías del discurso, en tanto atraviesan a los “paradigmas seminales” (Hall, 1994) de los estudios culturales, lo son también en las apropiaciones que de ellos se realizan en el campo de la comunicación en Argentina, en especial a fines de la década del 80 y principios de los 90 cuando adquiere una fuerte consolidación institucional la investigación académica en comunicación (Saintout, 2003).

#### Comunicación/Cultura y Educación: algunos aportes posibles

Ahora bien, ¿qué incidencias tiene esta mirada comunicacional para pensar el campo de Comunicación/Educación? ¿Qué es lo que aporta en este territorio particular la mirada desde lo comunicacional, que se propone retomar? Visión que vincula críticamente comunicación/cultura y que tiene, por cierto, una importante historia en la comunicación.

Tomando algunos puntos de esta perspectiva, es interesante destacar en principio tres cuestiones acerca de esta vinculación:

1- Asume las matrices sociales y culturales de América Latina, lo que permite pensar críticamente la brecha entre trayectorias prácticas de intervención y campo académico de investigación.

2- Al asumir estas matrices, mira de modo complejo la relación comunicación/cultura y hegemonía, lo que permite trabajar referentes y espacios de producción simbólica y cultural sin relegar el proble-

ma del “poder”, de o ubicarlo excluyentemente en los condicionamientos estructurales.

3- Y, fundamentalmente, entiende a la relación entre las “condiciones materiales” y lo “simbólico” en términos de una articulación que, como tal, modifica ambos términos de la relación, lo que resulta clave para desandar los planteos que oponen “teoría” y “práctica” y que, consecuentemente, ubican a la “investigación” del primer lado y a la “intervención” en el segundo. Negando de este modo a la intervención el reconocimiento de los conocimientos teóricos que produce, y a la investigación la posibilidad de provocar variaciones y/o alteraciones que serían propias de la “intervención” y la “condena”, por así decirlo, a “corroborar teorías”.

Aun si asumimos que la investigación presupone la producción sistemática de conocimientos y que la intervención se ubica en el plano de la búsqueda de variación y alteraciones en el “orden” de la acción, desde esta articulación –tal vez no hegemónica– podemos considerar y propiciar otra comprensión de la relación entre lo “material” y lo “simbólico”.

Es posible que en este movimiento podamos reconocer también desde qué lugares, con qué modos y a partir de qué estrategias se producen sistemáticamente conocimientos desde la intervención, al tiempo que atendemos y propiciamos las “variaciones” y “alteraciones” en la investigación en términos de:

- Variaciones en los supuestos teóricos, antes que “corroboración” de teorías.

- Alteraciones en los modos de búsqueda de información; esto es, en lo “metodológico” y sus modelos consagrados.

- Y, especialmente, variaciones y alteraciones en la clásica posición como investigadores “externos” a las condiciones materiales en las que estamos situados.

Ingresando más específicamente a las producciones del campo de conocimientos de la comuni-

cación y la educación, ¿qué implicancias tiene esta mirada?, ¿qué resguardos es conveniente tomar para evitar caer en un “culturalismo” demasiado celebratorio de lo individual, en el que se ha incurrido en no pocas oportunidades? Es interesante, propone Hall<sup>10</sup>, considerar ambas partes de la proposición de Karl Marx: “Los hombres hacen la historia sobre la base de condiciones que ellos no han contribuido a realizar”. Es decir, no se trata ni de un determinismo mecanicista ni de un espontaneísmo voluntarista en el que han caído muchos análisis culturalistas sino, más bien, de recuperar una mirada que permita captar la “movilidad cultural” en un contexto de crisis orgánica para pensar los problemas en comunicación/educación.

La particularidad de lo comunicacional de trabajar sobre referentes lábiles y sumamente móviles como son los productos culturales y la cultura mediática pensada en el contexto de las transformaciones culturales que se intensificaron en el último cuarto del siglo XX. Considerar la variabilidad, labilidad y lo inconcluso de la producción simbólica, sin que esto menoscabe los condicionamientos estructurales, nos permite salir de los pensamientos sobre las instituciones en términos de dispositivo y reproducción, aspecto con una larga tradición en algunas visiones académicas de la educación.

El otro aspecto a señalar es el lugar de los estudios sobre la cultura en educación. Lo cultural como un aspecto a considerar, en tanto arbitrario, estuvo siempre estrechamente vinculado a la educación. En la línea de los estudios culturales en educación –señala Sandra Carli (2001)– autores como Paul Willis, fundamentalmente a partir de su obra *Aprendiendo a trabajar* (1988), constituyen “una referencia importante de los estudios culturales” y “diagnostican el pasaje de la pregunta sobre el papel de la escuela en la emancipación de la clase obrera a la pregunta por el papel de los massmedia en la producción de los sujetos contemporáneos”. Sin embargo –tal como analiza Carli en nuestro país a di-

ferencia de los Estados Unidos y Europa– en los estudios sobre educación trabajos pioneros en asumir la cultura como “objeto de estudio” como los de Saúl Taborda fueron relegados a lugares no-hegemónicos y recién en los últimos tiempos recuperados. Algo similar ocurrió con Paulo Freire en la “academia”<sup>11</sup>.

En tanto que el sistema escolar como espacio de reproducción de saberes legítimos funcionó, al menos en alguna medida, las visiones de análisis más tradicionales de la educación mantuvieron su centralidad. La evidencia del “desorden” que en apariencia producía la cada vez mayor incidencia de la cultura mediática en los espacios escolares y en la cultura escolar, acompañado por los factores estructurales que desmembraron al sistema educativo ante el retiro del Estado durante la década del noventa, impulsó tanto a los actores educativos como a los investigadores del campo a “acercarse” de algún modo a los espacios comunicacionales<sup>12</sup>, en la búsqueda de elementos para dar cuenta de lo que se denominó y cristalizó en las representaciones sociales como la “crisis educativa”, producto de las transformaciones en los modos de priorizar y transmitir el arbitrario cultural.

Es por esto que la “tradición” si se quiere de la comunicación/cultura adquiere una gran potencialidad para “mirar” este espacio en que comunicación y educación se articulan o, mejor dicho, para “articular” en estos espacios, más allá de su ubicación en los “márgenes” del territorio, o tal vez justamente por esto.

Esta perspectiva incide, en la posición desde la cual se consideran los aspectos problemáticos del campo, en lo que finalmente se constituye como problema, y en la elección del referente de la investigación. Hay muchos “clásicos” en las temáticas del campo que desde esta visión adquieren características muy diferentes como problemas de investigación. Por ejemplo, “Los medios masivos y la violencia en la escuela” se puede asumir como

10 En el mencionado artículo el autor plantea los grandes ejes, el debate y sus aportes a los estudios culturales de las líneas “culturalistas” y “estructuralista” al interior de los mismos. Para profundizar el debate respecto a las limitaciones del “subjetivismo” en las perspectivas “culturalistas”, ver el número dedicado al tema de la revista *Zigurat* N°2, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, noviembre de 2001.

11 Un estudio en este sentido se encuentra en el tesis de maestría de Jorge Huergo (2005), donde se realiza un análisis exhaustivo de los valiosos aportes de estas narrativas contra-hegemónicas al campo de Comunicación y Educación.

12 Trabajos como los de Silvia Dubschatzky y algunos de los trabajos de Sandra Carli dan cuenta de este proceso descrito por los propios protagonistas

problemática social a partir de las inquietudes de los propios actores sociales, pero la construcción como problema de investigación social puede ser a partir de entender a la “violencia” o la “indisciplina” como un modo, problemático por cierto, pero un modo al fin, de expresar un sentido de la experiencia escolar<sup>13</sup>, o puede asumir un modelo en que la violencia es un “efecto” externo de los medios masivos sobre las regulaciones debilitadas de la institución escolar, más frecuentes en algunos de los trabajos centrados en lo que Henry Giroux (1990) denomina críticamente “pedagogía de gestión” de la educación. En particular, aquellos que “atan” el significante educación a las representaciones hegemónicas centradas en la positividad axiológica, a la institución educativa en general y a la escuela en particular. Tanto los “resultados” de nuestra investigación como sus implicancias sociales en términos de intervención son distintas en función de nuestras proximidades teóricas y epistemológicas.

#### *El desafío de las “arenas transepistémicas” de comunicación/educación*

Los aspectos problemáticos que atraviesan al campo/territorio de comunicación/educación pueden diferenciarse en tres niveles<sup>14</sup>:

- **Epistemológico**, en tanto su propia definición/indefinición como “campo” y las consecuencias que tienen lugar en la producción de conocimientos a partir de la tensión/desconexión del campo académico con las trayectorias prácticas de investigación, en especial en la Argentina.

- **Teórico**, en tanto preeminencia de las teorías comunicacionales más simplificadoras y funcionales a una excesiva “escolarización” e “instrumentalización” del campo en nuestro país.

- **Temático**, a partir de un recorrido que puntualice en algunas de las líneas de investigación trabajadas en América Latina y Argentina, es posible

reconocer el problema de las vacancias y aspectos pendientes en las líneas temáticas.

Es a partir de esta diferenciación que comenzamos por preguntarnos: ¿Cuáles son las problemáticas del territorio en el nivel epistemológico?, ¿cuáles son los aportes teóricos que desde la epistemología de la ciencia podemos considerar para pensar la producción de conocimientos en el territorio de Comunicación/Educación?

En principio, y siguiendo a Bourdieu (1983), consideramos la definición de campo de comunicación y educación como espacio no-homogéneo, en el que es posible demarcar áreas visibles -aquellas de trabajos con medios masivos y nuevas tecnologías- y otras más intangibles -la comunicación como transversalidad que recorre las distintas prácticas sociales-. No obstante, podemos ver que se trata de un “territorio” (Barbero y Quiroz, 1993, y Huergo, 1999) aún desordenado, al que si bien es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas -tradiciones y representaciones hegemónicas- al mismo tiempo se hace necesario “atravesar” por recorridos menos establecidos (Huergo y Fernández, 2000).

Tal como hemos venido sosteniendo, pensamos a la comunicación/cultura como construcción de sentido, y desde allí iniciamos el recorrido por un campo relacional como el de Comunicación y Educación. Asimismo, el modo en que consideramos dicha relación es en tanto que articulación transdisciplinar, a partir de mirar las problemáticas del campo (Da Porta, 2004) más que de buscar uniones disciplinares.

Señalábamos al comienzo la necesidad de aproximarnos a nociones que desde la epistemología de la ciencia nos permitan conocer y comprender más y mejor el territorio en el que trabajamos. En la línea más tradicional de la epistemología de la ciencia, recordemos que fue Robert Merton (1942) quien planteó la idea de regulación autónoma de la comunidad científica en su búsqueda de la verdad,

13 Ver los trabajos de Silvia Dubchatky y Cristina Corea, así como los de Sandra Carli, entre otros.

14 En este artículo, retomamos los aspectos más vinculados al nivel epistemológico de la problemática.

mediante normas que regulan su funcionamiento –comunalismo, universalismo y escepticismo organizado– otorgando al conocimiento un carácter acumulativo.

Al plantear la relación de lo externo en la producción de conocimiento interno, es Thomas Kuhn quien marca en el contexto histórico una ruptura en esta línea de reflexiones. No obstante, vemos que en verdad en los períodos de ciencia normal el funcionamiento de la ciencia para Kuhn no difiere en mucho del modelo analítico/explicativo de Merton<sup>15</sup>. En este terreno, será Bourdieu quien con su concepto de “campo”, entendido en tanto “lugar de objetivación de las relaciones y de las distancias entre clases y grupos, a partir del acuerdo de ínter subjetividades, pero desde agentes que han introyectado lo social en su “habitus” partiendo de sus prácticas sociales”, se posicione desde las teorías sociales del conflicto en los estudios sociales de la ciencia. Sin embargo, esta concepción no deja de presentar algunas limitaciones para pensar la producción de conocimientos en el espacio que nos ocupa, ya que un cierto economicismo determinista en el planteo deja afuera la posibilidad de analizar otro tipo de relaciones históricamente presentes en las trayectorias de Comunicación/Educación que no necesariamente están regidas por la lógica de la acumulación.

Por esto –y tal como he señalado en otros trabajos– se asumen como parte de nuestra visión teórica las observaciones que respecto al concepto de campo, y particularmente de capital simbólico en su relación a la producción de conocimiento científico, ha realizado la epistemóloga Knorr-Cetina (1996). Respecto de los estudios sociales de la ciencia, esta autora se sitúa en la perspectiva del conflicto que en este terreno inaugura Bourdieu, pero cuestionando la racionalidad mercantil que está presente en su planteo como única lógica. Puntualmente, lo que se cuestiona es la analogía entre la concepción de “capital” y la metáfora de “capital simbólico”

en el campo científico, ya que en las relaciones entre los científicos no necesariamente<sup>16</sup> opera la apropiación de trabajo ajeno, sin lo cual cae la idea de “capital” sobre la que Bourdieu propone la comparación siguiendo la teoría marxista.

La autora propone, entonces, la existencia de un espacio de “arenas transepistémicas” de acción para dar cuenta tanto de las relaciones de recursos entre científicos –no necesariamente de conflicto sino también de cooperación– como de las relaciones de los científicos con otros actores sociales (Kreimer, 1994). Y esto es lo que nos interesa particularmente para considerar y analizar las relaciones entre investigación/intervención, uno de los puntos problemáticos en comunicación/educación. Así, como sostiene Pablo Kreimer, “las variables de tipo cognitivo interactúan con las variables de tipo social, puesto que las arenas transepistémicas son, en este sentido, más amplias que el concepto de campo (puesto que involucran a otros actores) y más estrechas (puesto que consideran también el proceso de producción de conocimiento en sus prácticas cotidianas)”.

Asimismo, las características iniciales del “territorio” que abordamos implican una cierta distancia en cuanto a la posibilidad de sostener en toda su dimensión la definición teórica para pensar la comunicación y educación como un “campo”. En este sentido, y siguiendo entre otros a Barbero, Quiroz y Huergo, preferimos hablar de un “territorio” de Comunicación/Educación.

La noción de territorio permite pensar en los términos más flexibles de una topografía en la medida en que ésta –a diferencia de un mapa del campo con demarcaciones más definitivas– permite señalar referencias –zonas, intersticios, accidentes, honduras, elevaciones– a un territorio más reducido y relativo. Esta perspectiva teórica tiene asimismo consecuencias generales en lo metodológico y en particular en cuanto a la selección del campo material sobre el que se trabaja.

15 Ver al respecto de esta cuestión el artículo de Pablo Kreimer (1994).

16 Lo que no quiere decir que no ocurra, sino que no es lógicamente “necesario” que así sea.

Por otra parte, creemos que considerar el territorio desde la noción epistemológica planteada nos acerca a las líneas que piensan al poder en términos de hegemonía, lo que permite recuperar la discusión del problema del poder en el terreno de la cultura –de modo no reproductivista– vinculada a la producción del conocimiento. Esta asunción teórica nos distancia tanto de las perspectivas del “orden” como de las de la “dominación”, y nos sitúa entre aquellos autores que sostienen las relaciones de poder como procesos de construcción de hegemonía, en los que existe una tendencia hegemónica que nunca es total o no contestada (Williams, 1977).

#### Estrategias posibles desde la comunicación/cultura

Las estrategias de investigación desde la comunicación/cultura en educación reclaman una complejidad cada vez mayor en función de los objetos de estudio emergentes. De allí que abordar un estudio en un espacio de pertenencia requiere tener muy presentes las previsiones que, en términos generales, asumen las investigaciones sociales.

En principio, nos situamos desde una perspectiva cualitativa, en las trayectorias que se ubican en el llamado “giro cualitativo” en las ciencias sociales, ocurrido al interior del “giro lingüístico” (Wingstein) que permitió avanzar en la construcción de sistematicidad para trabajar con lo cualitativo (Jensen y Jankowski, 1993). El otro punto importante a señalar es que investigar en espacios de articulación requiere, tal como hemos señalado, de una fuerte “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, 1983), así como de un alto nivel de “reflexividad” para situarse en los intersticios de los límites tradicionales de las disciplinas.

Esto tiene un correlato en términos de métodos y técnicas, e implica considerar –tal como propone Rosana Guber (2001)– que todo proceso de investigación social es un acercamiento al universo de

sentidos a partir del cual el otro significa su experiencia. Por lo tanto, resulta necesario someter a vigilancia epistemológica los tres tipos de reflexividad que deben considerarse: 1) la del investigador en tanto miembro de su propia cultura, 2) la del investigador en cuanto tal, con sus perspectivas teóricas y epistemológicas, a las que también hay que desnaturalizar, con sus hábitos disciplinarios y su epistemocentrismo y 3) las de la población en estudio, en definitiva nuestro objeto de conocimiento.

Es por esto que explicitar la perspectiva teórico-ideológica, comunicacional en este caso, no sólo tiene un sentido epistemológico en la construcción del campo sino también implicancias ético-políticas. Por un lado, al situar explícitamente la relación del investigador con sus condiciones materiales; por otro, en el ejercicio de nuestra reflexividad, tal como plantea Guber, con nuestro propio sistema de prejuicios teóricos; por último, y tal como he afirmado en otras oportunidades, en el reconocimiento y la asunción de la desdibujada línea que separa los aspectos internos/externos de la “ciencia”.

Es así que en las diferentes investigaciones hemos procurado trabajar desde una estrategia metodológica de “abordaje múltiple” que permita considerar los diferentes niveles y tipos de información necesarios dada la complejidad del territorio. Y, en ese sentido, aproximarnos a la estrategia metodológica para el abordaje cultural que postula la consideración independiente pero articulada de cuatro niveles: estructural, trayectorial, situacional y simbólico<sup>17</sup>, como una apuesta para transitar en la inestabilidad del territorio.

#### Bibliografía

- BOURDIEU, P. “El campo científico”, en *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia* N° 2, Vol. 1, 1996.
- \_\_\_\_\_ *Campo de poder y campo intelectual*, Folios Ediciones, Buenos Aires, 1983.

17 El diseño de la estrategia toma elementos de la propuesta planteada por el investigador mexicano Jorge González (1997) para el estudio de los frentes culturales, en cuanto a la necesidad de considerar para el análisis cultural una “polifonía metodológica”, lo que implica el relevamiento de información en distintos niveles de análisis. Los “frentes culturales”, en la doble acepción en que González los propone, como “zonas fronteras” y como “frentes de batalla”, nos permiten entender la relación comunicación y educación desde dos dimensiones: la de los “espacios comunes” (zonas fronteras), en donde se han consolidado elementos compartidos –especialmente culturales– entre agentes sociales distintos, lo que construye la visión hegemónica y los sentidos compartidos; y la de la “diferencia” (frentes de batalla) en las luchas simbólicas y las negociaciones de los distintos agentes sociales.

- \_\_\_\_\_, CHAMBOREDON, C. y PASSE-  
RON, J.C. *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, Buenos  
Aires, 1993 (1976).
- CARLI, S. "Estudios culturales y educación. Una  
genealogía de los aportes recientes", en *Zigurat* N°  
2, Año 2, Carrera de Ciencias de la Comunicación,  
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Bue-  
nos Aires, noviembre de 2001.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técni-  
cas cualitativas de investigación en ciencias sociales*,  
Parte II, Síntesis, Madrid, 1995.
- DA PORTA, E. "Senderos y recorridos. Apuntes pa-  
ra un mapa de investigación", en *Tram(p)as de la  
Comunicación y la Cultura* N° 29, Ediciones de Pe-  
riodismo y Comunicación, FPyCS, UNLP, La Plata,  
2004.
- ENTEL, A. *Teorías de la Comunicación*; Docencia,  
Universidad a Distancia Hernandarias, Buenos Aires,  
1994.
- FOLLARI, R. *Epistemología y Sociedad*, Homo Sa-  
piens, Rosario, 2000.
- FORD, A. *Navegaciones. Comunicación, cultura y  
crisis*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.
- GONZÁLEZ, J. "La voluntad de tejer: análisis cul-  
tural, frentes culturales y redes de futuro", en *Estu-  
dios sobre las Culturas Contemporáneas* N° 5, Vol.  
II, Universidad de Colima, México, 1997.
- GUBER, R. *La etnografía. Método, campo y refle-  
xividad*, Norma, Colombia, 2001.
- HALL, S. "Significado, representación, ideología:  
Althusser y los debates posestructuralistas" en CU-  
RRAN, J., MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (comps.).  
*Estudios culturales y comunicación*, Paidós, Barcelo-  
na, 1998.
- HALL, S. "Estudios culturales: dos paradigmas",  
en *Causas y Azares* N° 1, Universidad de Buenos Ai-  
res, Buenos Aires, 1994.
- HUERGO, J. *Hacia una genealogía de Comunica-  
ción/Educación. Rastreo de algunos anclajes políti-  
co-culturales*, Ediciones de Periodismo y Comunica-  
ción, La Plata, 2005.
- \_\_\_\_\_ "Algunos descentramientos en la  
investigación en comunicación/educación", en  
*Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura* N° 29,  
Ediciones de Periodismo y Comunicación, FPyCS,  
UNLP, La Plata, 2004.
- \_\_\_\_\_ y FERNÁNDEZ, M.B. *Cultura esco-  
lar, Cultura mediática / Intersecciones*, Universidad  
Pedagógica Nacional, Santa Fé de Bogotá, 2000.
- JENSEN, K.B. y JANKOWSKI, N.W. (eds.). *Metodo-  
logías cualitativas de investigación en comunicación  
de masas*, Bosch, Barcelona, 1993.
- KNORR-CETINA, K.D. "¿Comunidades científicas  
o arenas transepistémicas de investigación? Una crí-  
tica de los modelos cuasi-económicos de la cien-  
cia", en *Redes. Revista de estudios sociales de la  
ciencia* N° 7, Vol. 3, Instituto de Estudios sobre la  
Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de  
Quilmes, Quilmes, septiembre de 1996.
- KREIMER, P. "Estudios sociales de la ciencia: algu-  
nos aspectos de la conformación de un campo" en  
*Redes. Revista de estudios sociales de la ciencia* N°  
2, Vol. 1, Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la  
Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, Quil-  
mes, 1994.
- KUHN, T.S. (1969) *Posdata* en *La Estructura de las  
Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Econó-  
mica, México, 1986 (1969).
- \_\_\_\_\_ *La estructura de las revoluciones  
científicas*, Fondo de Cultura Económica, México,  
1987 (1962).
- MATTELART, A. y M. *Historia de las teorías de la  
comunicación*, Paidós, Barcelona, 1997.
- OROZCO GÓMEZ, G. *La investigación en comuni-  
cación desde la perspectiva cualitativa*, FPyCS/ Insti-  
tuto Mexicano para el desarrollo comunitario, La  
Plata, 2000.
- MERTON, R. *Teoría y estructura social*, Fondo de  
Cultura Económica, México, 1992 (1942).
- RIVERA, J. *La investigación en comunicación social  
en la Argentina*, Punto Sur, Buenos Aires, 1987.
- SAINTOUT, F (ed.) *Abrir la Comunicación. Tradi-*

*ción y movimiento en el campo académico*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, FPyCS, UNLP, La Plata, 2003.

- \_\_\_\_\_ *Los estudios de recepción en América Latina*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata, 1998.

- SCHMUCLER, H. *Memoria de la comunicación*, Biblos, Buenos Aires, 1997.

- VASSALLO DE LÓPEZ, M.I. *Investigación en Comunicación. Formulación de un modelo metodológico*, Esfinge, Naucalpán, 2003.

- WILLIAMS, R. *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona, 1997 (1977).

- WOLF, M. *La investigación en comunicación de masas. Crítica y perspectiva*, Paidós, Buenos Aires, 1987.